

König, Eckard

## Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft

*Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1990) 6, S. 919-936



Quellenangabe/ Reference:

König, Eckard: Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft - In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 6, S. 919-936 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145919 - DOI: 10.25656/01:14591

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145919>

<https://doi.org/10.25656/01:14591>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 36 – Heft 6 – Dezember 1990

## I. Essay

JOACHIM MEHLHAUSEN      Gedenken an Bruno Bettelheim    793

## II. Thema: Bildung und Europa '92

HERMANN MÜLLER-SOLGER      Bildungspolitische Zusammenarbeit der Europäischen Gemeinschaft in Europa    805

INGEBORG BERGGREEN      Europa '92 – Konsequenzen der Europäischen Einigung für den Kulturföderalismus in der Bundesrepublik Deutschland    827

KURT CZERWENKA      Schulsystem, Selektion und Schulzufriedenheit in Frankreich    849

## III. Diskussion

HANS CHRISTOPH BERG      Bilanz und Perspektiven der Reformpädagogik. Vorschlag zum Neuansatz eines Forschungsschwerpunktes „Reformpädagogische und alternative Schulen in Europa“    877

HEINER ULLRICH      Die Reformpädagogik – Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne?    893

ECKARD KÖNIG      Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft    919

WOLFGANG KEIM      „Moralismus“ versus „menschliches Maß“. Eine Erwiderung auf den Versuch einer Satire von Klaus Prange    937

## IV. Besprechungen

PETER MENCK	FRIEDRICH ADOLPH WILHELM DIESTERWEG: Sämtliche Werke, Bd. 17 943
VOLKMAR WITTMÜTZ	HORST F. RUPP: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg – Pädagogik und Politik 946
PETER METZ	HENNING SCHRÖER/DIETRICH ZILLESSEN (Hrsg.): Klassiker der Religionspädagogik 947
HANS-ULRICH MUSOLFF	KARL ERNST NIPKOW: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft 951
HORST F. RUPP	FRIEDRICH SCHWEITZER: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter 955
HORST F. RUPP	KARL ERNST NIPKOW/FRIEDRICH SCHWEITZER/JAMES W. FOWLER (Hrsg.): Glaubensentwicklung und Erziehung 955

## V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 963

## Contents

### I. Essay

JOACHIM MEHLHAUSEN	In Memoriam Bruno Bettelheim	793
--------------------	------------------------------	-----

### II. Topic: Education and Europe '92

HERMANN MÜLLER-SOLGER	Educational-Policy Co-Operation in the European Community	805
INGEBORG BERGGREEN	Europe '92 – Consequences of the European Unification for Cultural Federalism in the Federal Republic of Germany	827
KURT CZERWENKA	School System, Selection, and Satisfaction with Schooling in France	849

### III. Discussion

HANS CHRISTOPH BERG	State and Perspectives of Educational Reform – A Proposition for a New Approach to Research on Alternative Schools in Europe	877
HEINER ULLRICH	The Educational Reform Movement – A Modernization of Education or a Way Out of Modernism?	893
ECKARD KÖNIG	Balancing the Development of Educational Theory	919
WOLFGANG KEIM	„Moralism“ versus „Human Measure“ – In Response to an Attempt at a Satire by Klaus Prange	937

### IV. Book Reviews 943

### V. Documentation

New Books	963
-----------	-----

# Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft

## *Zusammenfassung*

Die Frage nach einer Bilanz erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung richtet sich hier nicht auf Forschungsindikatoren wie Habilitationen, Drittmittelprojekte, Zitationen usw., sondern ist verstanden als Frage nach inhaltlichen Ergebnissen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Während für die 70er Jahre sich als Bilanz eine überschaubare Zahl unterschiedlicher Paradigmen ergibt, läßt sich die daran anschließende Entwicklung zunächst deuten als Reaktion auf unterschiedliche Grundlagenkrisen sozialwissenschaftlicher Forschung. Was sich aber gegenwärtig abzeichnet, ist keine Auflösung der Disziplin, sondern eine Tendenz zu zunehmender Annäherung unterschiedlicher Konzepte in Richtung auf eine Erziehungswissenschaft, die Erziehungswirklichkeit als sinnhafte Wirklichkeit forschungsmethodisch abgesichert zu erfassen sucht und zugleich auf praktische Anwendung erziehungswissenschaftlicher Ergebnisse ausgerichtet ist.

## *1. Was heißt „Bilanz der Theorieentwicklung“?*

Bilanzen enthalten üblicherweise zweierlei:

- Informationen über den Ist-Zustand: also z.B. Informationen über den Stand eines Unternehmens hinsichtlich Gewinn, Umsatz, evtl. auch hinsichtlich Personalbestand, Personalfuktuation, neu entwickelten Produkten, wobei dann gegebenenfalls diese Daten mit denen des Vorjahrs verglichen werden
- zum anderen eine Bewertung dieser Entwicklung: Ist das Ergebnis positiv, oder ist die Bilanz in den roten Zahlen? Oder ist es vielleicht gelungen, das Defizit zu verringern, so daß ein Aufwärtstrend erkennbar ist? Oder muß möglicherweise das Unternehmen Konkurs anmelden?

Von einer Bilanz erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung würde man demzufolge Entsprechendes erwarten: Eine Darstellung des Ist-Zustandes erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung im Vergleich zum Stand etwa vor einem, zwei, fünf oder zehn Jahren und eine Bewertung dieser Entwicklung: Hat das Unternehmen „Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft“ eine positive Bilanz? Oder ist die Bilanz in den roten Zahlen? Oder sollte dieses Unternehmen vielleicht sogar Konkurs anmelden?

Eine Bilanz der Theorieentwicklung ist offensichtlich jedoch schwerer zu erstellen als die Bilanz eines Unternehmens: zunächst bereits deshalb, weil hier weniger „harte“ Daten vorliegen, nach denen sich Gewinn und Verlust berechnen ließen. Sicher kann man Zahlen von Habilitationen, Dissertationen und Drittmittelprojekten heranziehen, oder man kann die Häufigkeit von Zitationen erziehungswissenschaftlicher Theoretiker messen. Aber das ist mit der Themenstellung „Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswissen-

schaft“ hier nicht gemeint. Sondern hier geht es eher darum, so etwas wie „inhaltliche Ergebnisse“ erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung seit den 70er Jahren aufzuzeigen. Was sind die „inhaltlichen Ergebnisse“ der theoretischen Diskussion in der Erziehungswissenschaft? Gibt es überhaupt inhaltliche Ergebnisse?

Daß eine solche Bilanzierung nicht unproblematisch ist, liegt auf der Hand:

- Zum einen ist der Begriff „Theorie“ alles andere als eindeutig: Handelt es sich dabei im Theorienverständnis des Kritischen Rationalismus um Systeme genereller Sätze oder um pädagogische „Theorien“ wie die Kritische Erziehungswissenschaft oder um Theorien pädagogischer Teildisziplinen wie die Schultheorie, die Theorie der Erwachsenenbildung?
- Zum anderen fehlen uns sichere Kriterien, nach denen sich theoretische Entwürfe beurteilen lassen – vor allem deshalb, weil alle Beurteilungskriterien ihrerseits theoriegeleitet sind: Daß Anhänger unterschiedlicher Theorien bei der Bilanzierung von Theorien in der Regel zu unterschiedlichen Ergebnissen gelangen, ist eine Binsenweisheit.
- Und schließlich fehlt Erziehungswissenschaftlern, die selbst am Geschehen der Theoriebildung beteiligt sind, die Distanz: Wir sind nicht die von außen bestellten Gutachter, sondern wir sind selbst in ein Geschehen der Theorieentwicklung eingebunden, bei dem sich im Grunde erst im nachhinein entscheiden ließe, was in diesem Geschehen wichtig, was möglicherweise ein Irrweg war.

Trotzdem ist eine Bilanz der erziehungswissenschaftlichen Theorieentwicklung kein überflüssiges Geschäft: nicht als Bilanz von außen, sondern als Moment der Selbstreflexion einer Disziplin. Bilanz der erziehungswissenschaftlichen Theorieentwicklung durch einen Erziehungswissenschaftler heißt dann zu versuchen, als jemand, der am Geschehen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung beteiligt ist, sich über die Hauptstränge der Entwicklung seit den 70er Jahren Klarheit zu verschaffen: Was hat sich in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung verändert? Was ist gleichgeblieben? Haben sich zentrale Begriffe bzw. Konstrukte verändert. Sind methodische Vorgehensweisen durch andere abgelöst worden? Sind neue Programme entstanden oder alte weiter entwickelt worden?

Nun kann man gegen eine solche Selbstreflexion einwenden, daß gerade darin die Crux der Erziehungswissenschaft liege, daß sie aufgrund fortwährender Selbstreflexion das eigentliche Geschäft, so sie eins habe, vernachlässige. Doch eine solche Behauptung ist letztlich nichts anderes als das Ergebnis einer Bilanzierung: Mögliche Kritik an der Selbstreflexion macht also nicht Bilanzierung überflüssig, sondern setzt, so sie begründete Kritik sein soll, Bilanzierung und damit Selbstreflexion immer schon voraus.

Damit läßt sich die Zielstellung der folgenden Überlegungen präzisieren: Gefragt ist, was sich in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung aus der Sicht von Betroffenen (d. h. eines daran beteiligten Erziehungswissenschaftlers) gewandelt hat. Gegenstand der bilanzierenden Selbstreflexion sind somit nicht Theorien als Systeme empirischer Sätze, auch nicht spezielle Theorien etwa der Schule oder der Erwachsenenbildung. Sondern Gegenstand der Bilanzierung sind die metatheoretischen erziehungswissenschaftlichen Konzep-

te, unter denen sie ihre eigene Arbeit begreift, die sie zu entwickeln oder zu realisieren versucht: Wie ist hier der Ist-Zustand? Was hat sich hier verändert? Lassen sich Entwicklungen bewerten? Und ergeben sich daraus Konsequenzen?

## 2. Bilanz der Theorieentwicklung in den 70er Jahren

In der Mitte der 70er Jahre fiel eine solche Bilanzierung relativ leicht: Erziehungswissenschaft hat sich damals begriffen in wenigen pädagogischen Hauptrichtungen: Geisteswissenschaftliche Pädagogik, empirische Erziehungswissenschaft, Kritische Erziehungswissenschaft bzw. Emanzipatorische Pädagogik – das waren die drei zentralen Paradigmen, die von unterschiedlichen Autoren (z. B. BENNER 1973; KÖNIG 1975; LASSAHN 1976; WULF 1978) im Grunde übereinstimmend als Bilanz pädagogischer Theoriebildung vorgetragen wurde. Es gibt, so das Ergebnis, zwar nicht ein allgemein anerkanntes Paradigma der Erziehungswissenschaft, aber es gibt eine überschaubare Zahl von grundlegenden metatheoretischen Konzepten, die sich jeweils hinsichtlich der zentralen Grundbegriffe („Verstehen“, „Verhalten“, „Kritik“ bzw. „Emanzipation“), hinsichtlich des theoretischen und forschungspraktischen Aufbaus und hinsichtlich des Theorie-Praxis-Verhältnisses unterscheiden, die aber doch eine Orientierung in der Theorielandschaft ermöglichen. Uneins konnte man damals bestenfalls hinsichtlich der zu erwartenden Entwicklung sein: Würde sich ein Paradigma durchsetzen? Oder würden sich die Paradigmen einander annähern?

Keine der damaligen Prognosen ist eingetroffen. Statt dessen begann sich Ende der 70er Jahre eine andere, unerwartete Entwicklung in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung abzuzeichnen: Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, so schien es, führte zu keiner Konsolidierung, sondern zeigte eher Auflösungserscheinungen, bei denen die traditionellen Paradigmen fragwürdig wurden, aber keine neuen allgemein anerkannten an ihre Stelle traten.

## 3. Krisen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung

Wenn man versucht, diese Entwicklung zu rekonstruieren, so lassen sich dafür vor allem zwei Gründe angeben, die auf unterschiedlichen Ebenen liegen.

### 3.1 Das Scheitern praktischer Erwartungen

Auf einer praktischen Ebene wurde spätestens Ende der 70er Jahre deutlich, daß die klassischen Paradigmen die erhoffte und proklamierte verlässliche Leitung pädagogischen Handelns nicht zu leisten vermögen. Hierfür einige Beispiele:

- Meinte man Ende der 60er Jahre, Bildungsreform wissenschaftlich leiten zu können, so ist die Geschichte der Bildungsplanung in den 70er Jahren zu-

- gleich eine Geschichte des Scheiterns dieser Erwartungen: Bereits die „Bilanz“ der Bildungsreform von HELMUT BECKER u. a. (1976) ist eine „kritische“ Bilanz; ähnlich ROLFFS „Soziologie der Schulreform“ von 1980 (vgl. dazu GROOTHOFF 1988; ZEDLER 1985).
- Erwartete der Deutsche Bildungsrat 1969 von der Gesamtschulforschung die „Kenntnis der tatsächlichen Konsequenzen eines Gesamtschulsystems“ (1969, S. 32), um auf dieser Basis eine rationale Entscheidung treffen zu können, so brachten die unterschiedlichen Gesamtschulforschungsprojekte nicht das erhoffte einheitliche Ergebnis, sondern eine Fülle widersprüchlicher Aussagen (vgl. die Übersicht bei WOTAWA 1982), die es Politikern leicht machten, „... daß sie das erhalten, was sie haben wollen bzw., daß sie das, was ihnen nicht genehm ist, reklamieren und wegen methodischer Mängel die Annahme verweigern können“ (DRERUP 1987, S. 155).-
  - Nicht erfüllt haben sich die Erwartungen an die geschlossenen Curricula der frühen 70er Jahre: Meinte man ursprünglich, durch wissenschaftlich entwickelte Curricula „guten“ Unterricht gewährleisten zu können, so zeigten die Erfahrungen sehr bald, daß gerade durch die vorgegebenen Konzepte wesentliche Momente guten Unterrichts wie Flexibilität und Spontaneität verloren gehen: Schon 1974 änderte der Deutsche Bildungsrat das Konzept curricularer Entwicklungsarbeit mit den Empfehlungen zur Förderung praxisnaher Curriculumsentwicklung. Gegenwärtig scheint der Begriff „Curriculum“ nahezu aus der wissenschaftlichen Diskussion verschwunden: Während die pädagogischen Jahresberichte 1979 dreißig Nennungen des Stichwortes „Curriculum“ aufführen, finden sich 1989 in ZEUS nur noch drei Nennungen überwiegend kritischer Artikel.
  - Nicht erfüllt haben sich auch die Erwartungen, auf der Basis pädagogischen Wissens Erziehungsprobleme (mit schwierigen, unmotivierten Schülern) besser lösen zu können. Die Klagen von Praktikern und Theoretikern am „Technologiedefizit“ der Erziehungswissenschaft (LUHMANN/SCHORR 1982) lassen sich zu dutzenden aufführen (z. B. DRERUP/TERHART 1979; LENZEN 1980 usw.). Der Praktiker, so HARTMUT VON HENTIG (1982, S. 34), „... steht vor Rätseln, die ihm das allgemeine Schema [erziehungswissenschaftlicher Forschung] nicht löst (z. B.: Ist Michael kleptomane, also krank, oder waren nur unsere Maßnahmen falsch?, und er steht vor Schwierigkeiten, die überhaupt erst durch das allgemeine Schema entstehen (z. B.: Binnendifferenzierung ist aus den und den – ‚motivationalen‘, sozialen, sozialpsychologischen, didaktischen – Gründen gut und mit den und den Mitteln herstellbar; nur: ihm [dem Lehrer] gelingt sie nicht!)“.
  - Nicht erfüllt haben sich auch die Erwartungen an eine Kritische Erziehungswissenschaft. Eine Umsetzung des Programms emanzipatorischer Erziehung konnte nicht geleistet werden, sondern Kritische Erziehungswissenschaft verdingt sich zunehmend in dem Dilemma, bei Beibehaltung ihrer theoretischen gesellschaftskritischen Grundlagen den Bezug zur alltäglichen pädagogischen Praxis nicht herstellen zu können – oder bei der Wendung zu praktischen Fragen die eigenen theoretischen Grundlagen außer Kraft setzen zu müssen. Die „Negativität und ‚Praxisferne‘, die der späteren Kritischen Theorie zum Stigma geworden ist“ (KECKEISEN 1989, S. 500f.), haben dazu geführt, daß kritische oder emanzipatorische Erziehung offenbar kein



Thema mehr sind – und z. B. neben kompensatorischer, religiöser, aber auch anarchistischer oder sozialistischer Erziehung u. a. in den „Pädagogischen Grundbegriffen“ (LENZEN 1989) als eigenes Stichwort überhaupt nicht mehr aufgeführt sind.

### 3.2 Grundlagenkrise der Sozialwissenschaft

Gleichzeitig mit dieser Anwendungskrise wird die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung betroffen von Grundlagenkrisen der Sozialwissenschaften bzw. der neuzeitlichen Wissenschaft überhaupt: Die traditionelle Auffassung von Wissenschaft als einem Fundament gesicherter Erkenntnis wird brüchig:

- KUHNs Buch „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ (1978) eröffnete die Paradigmendiskussion, die dann ab Ende der 70er Jahre zunehmend auch in der Erziehungswissenschaft rezipiert wird (DRERUP 1979; MOSER 1978; TENORTH 1977; TERHART 1977; ZABECK 1978). KUHN hatte bekanntlich dem klassischen Modell der Wissensakkumulation (demzufolge ältere Theorien durch neuere, besser fundierte oder allgemeinere abgelöst werden) sein Modell unterschiedlicher wissenschaftlicher Paradigmen, die gleichermaßen „Erkenntnis“ liefern und „inkommensurabel“ sind, d. h. zwischen denen keine rationale Entscheidung mehr möglich ist, gegenübergestellt – was dann etwa PAUL FEYERABEND 1972 zu der These veranlaßte, daß die Hexenlehre des 16./17. Jahrhunderts kein „bloßer Ausfluß des Wahnsinns“ ist, sondern „systematisch aufgebaut, rational formuliert und empirisch bewährt“ genauso exakt und wissenschaftlich wie neuzeitliche Natur- und Sozialwissenschaften (FEYERABEND 1978, S. 310).
- Kritik am klassischen Verständnis neuzeitlicher Wissenschaft leistet auch das Konzept der Postmoderne, wie es in der Tradition von FOUCAULT (1971) etwa von BAUDRILLARD (1978; 1978a) oder LYOTARD (1982) entwickelt und v. a. von HABERMAS (1985) Anfang der 80er Jahre im deutschsprachigen Raum in die Diskussion gebracht wurde. Das Konzept der Postmoderne richtet sich gegen die klassische These, daß Wissenschaft die Wirklichkeit erfasse: In der Postmoderne gibt es zwischen Zeichen und Bezeichnetem keinen Zusammenhang mehr. Zeichen (und damit auch Zeichen moderner Wissenschaft) verweisen auf keine Realität mehr, sondern sie simulieren eine Wirklichkeit: „Disneyland existiert, um das ‚reale‘ Land, das ‚reale‘ Amerika, das selbst ein Disneyland ist, zu kaschieren. . . Disneyland wird als Imaginäres hingestellt, um den Anschein zu erwecken, alles Übrige sei real“ (BAUDRILLARD 1978, S. 25).
- Und schließlich läßt sich Kritik am klassischen Verständnis neuzeitlicher Wissenschaft auch von Seiten des sogenannten radikalen Konstruktivismus vorbringen, der im Anschluß an MATURANA (z. B. 1982) etwa durch von FOERSTER (1985), von GLASERSFELD (1987) oder GERHARD ROTH (1987) vertreten wird (vgl. z. B. SCHMIDT 1987) und v. a. in Soziologie und Psychologie mittlerweile rezipiert ist. Auch hier richtet sich die Kritik gegen die klassische Auffassung, daß Wissenschaft „die Wirklichkeit“ abbilde und erkläre:

Bereits Wahrnehmung ist keine Widerspiegelung, sondern ist Konstruktion. Und, wie MATURANA (1982, S. 76) fortfährt:

„Daraus folgt, daß eine Realität als eine Welt unabhängiger Gegenstände, über die wir reden können, notwendigerweise eine Fiktion ... ist ... Die Frage – was ist der Gegenstand der Erkenntnis? wird damit sinnlos. Es gibt keine Gegenstände der Erkenntnis. Wissen heißt fähig sein, in einer individuellen oder sozialen Situation adäquat zu operieren. Wir können über das Substrat, in dem unser kognitives Verhalten gegeben ist, nicht reden, und worüber wir nicht reden können, darüber müssen wir schweigen.“

### 3.3 Die Reaktion auf die Krise

Die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung seit Ende der 70er Jahre läßt sich ein gutes Stück verstehen als Reaktion auf diese Krisensituation, d. h. auf die Anwendungs- und Grundlagenkrisen sozialwissenschaftlicher Forschung. Dabei ist die Reaktion auf diese Krisensituation nicht einheitlich, sondern es lassen sich mehrere (zum Teil deutlich unterschiedene) Tendenzen der Theorieentwicklung feststellen:

a) Eine erste als Reaktion auf Theoriekrisen verständliche Tendenz der Theorieentwicklung ist die zunehmend schneller werdende gleichsam inflationär ansteigende Zahl neuer Theoriekonzepte. Während die wissenschaftstheoretischen Übersichtsbände Mitte der 70er Jahre drei bis vier Hauptkonzepte aufführen, finden sich bereits bei DIETRICH HOFFMANN (1980) zehn Konzepte. Und die neuere wissenschaftstheoretische Diskussion ist gekennzeichnet von dem Entstehen immer neuer Programme: Auf die Kritische Theorie folgen die Handlungsforschung, die Alltagswende, die Hinwendung zu Symbolischem Interaktionismus und Ethnomethodologie, es folgen die ökologische Pädagogik, die Pädagogik der Postmoderne usw. Kennzeichnend für diese Entwicklung sind die „Pädagogischen Grundbegriffe“ (LENZEN 1989a), wo unter pädagogischen Konzepten u. a. genannt werden:

- Antipädagogik (LENZEN 1989a, S. 88f.)
- Pädagogik des Pragmatismus (ebd. S. 1267 ff.)
- normative Pädagogik (ebd. S. 1191 ff.)
- phänomenologische Pädagogik (ebd. S. 1196 ff.)
- psychoanalytische Pädagogik (ebd. S. 1219 ff.)
- systemtheoretische Pädagogik (ebd. S. 1488 ff.)

Wohlgemerkt: Es soll hier nicht die Relevanz etwa der Psychoanalyse für die Pädagogik infrage gestellt werden. Aber wenn sich erziehungswissenschaftliche Theoriebildung in eine Unzahl von „Pädagogiken“ und fortwährende metatheoretische Diskussionen auflöst, dann besteht die Gefahr, in pädagogischer Theoriebildung nur noch einen Modenwechsel „à la haute couture“ (so NEUMANN/OELKERS 1981, S. 624) oder einen fortwährenden „Wendetanz“ (DEWE/FERCHHOFF 1985, S. 53; vgl. LOCH 1984) ohne theoretische und praktische Relevanz zu sehen.

b) Eine zweite Tendenz der Theorieentwicklung seit Anfang der 80er Jahre

besteht in einer starken Betonung der historischen Pädagogik. Auch diese Tendenz ist verständlich auf dem Hintergrund theoretischer Krisensituationen: Wenn der Rückgriff auf Konzepte neuzeitlicher Wissenschaft nicht die erwartete sichere Fundierung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung zu leisten vermag, dann liegt es nahe, sich pädagogischen Klassikern oder der Geschichte der Erziehung als einem möglicherweise sicheren Fundament zuzuwenden. Damit läßt sich erklären, daß die Zahl historischer Veröffentlichungen zwar nicht prozentual, aber insgesamt angestiegen ist und im Vergleich zu anderen Disziplinen auffällig hoch liegt. Die Zeitschrift für Pädagogik bringt 1989 von insgesamt 38 Themenbeiträgen zehn ausschließlich historische Beiträge – im Unterschied etwa zur Psychologischen Rundschau oder der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, die jeweils pro Jahr etwa vier historische Beiträge aufweisen.

Auch hier gilt wieder: Selbstverständlich ist historische Forschung in der Pädagogik relevant. Aber ist, wie DIETER LENZEN vermutet, wirklich die Hauptaufgabe erziehungswissenschaftlicher Forschung darin zu sehen, „den pädagogischen Diskurs historisch zu rekonstruieren“ (1989, S. 1116)? Ist systematische Theoriebildung, die Grundbegriffe pädagogischer Wissenschaft expliziert, ein rückständiges Geschäft?

c) Eine weitere Reaktion auf Krisensituationen in der Theorieentwicklung besteht in dem Rückzug aus theoretischen Überlegungen zugunsten unmittelbarer praktischer Anwendung und praktischer Rezepte: Auch dafür finden sich zahllose Beispiele in pädagogischer Literatur. So werden z. B. Hinweise gegeben, wie Lehrer sich etwa bei Klassenarbeiten verhalten sollen:

„Sorgen sie für eine rasche Rückgabe der Klassenarbeit. . . Vermeiden Sie im Zusammenhang mit Klassenarbeiten alle Hinweise darauf, daß ‚ganz Wesentliches‘ von dieser Einzelleistung abhängen würde“ (FEIKS 1988, S. 13f.).

Die Nachfrage von Lehrern aber auch Sozialpädagogen nach solchen praktischen Anregungen belegt, daß Bedarf an handlungsleitendem Wissen vorliegt. Nur: Benötigt man Wissenschaft, um solche Rezepte aufstellen zu können – oder reicht dafür nicht der gesunde Menschenverstand? Ist dann nicht Erziehungswissenschaft überflüssig? Ist nicht die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin, so KATHARINA RUTSCHKY (1985, S. 83),

„... ein tagträumendes Milchmädchen, das eine Hochrechnung nach der andern anstellt und dabei die Steine übersieht, die sperrig im Wege liegen. . . Die Wirklichkeit, denkt das pädagogische Milchmädchen, gehört abgeschafft“.

Ist damit „tagträumende“ pädagogische Theoriebildung überflüssig?

d) Und das genau ist eine vierte mögliche Konsequenz, die ebenfalls aus der Anwendungs- und Grundlagenkrise sozialwissenschaftlicher Theoriebildung gezogen wird, nämlich die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung schlechterdings für überflüssig zu erklären. Und in der Tat wird ja diese Konsequenz gezogen: Es wird mit dem „Ende der Erziehung“ auch das „Ende der Pädagogik“ konstatiert (GIESECKE 1985). Für WÜNSCHE (1985, S. 434) kommt mit der Vergesellschaftung der Pädagogik auch die „pädagogische Bewegung“ zum „Stillstand“. Und DIETER LENZEN (1989, S. 1113) konstatiert für die Er-

ziehungswissenschaft „zum ersten Mal“ eine Krise, „die bislang nicht aufgefangen wurde“. Und er greift dabei auf die Argumentationsmuster der Postmoderne zurück: Auch in der Pädagogik haben die „Zeichen“ wissenschaftlicher Theoriebildung keinen Bezug zur Realität mehr:

„Wenn wir ... die Rolle der Systematischen Pädagogik betrachten, dann stellen wir fest, daß auch sie dem Produktionszusammenhang des Hyperrealen angehört... Mithin bringen Theorien Systematischer Pädagogik Simulakra, Trugbilder, Phantasmagorien hervor. Die ‚Erziehungswirklichkeit‘ ... ist hyperreal“ (LENZEN 1987, S. 52).

Ist das die Bilanz der Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft?

Ich denke, daß gegenüber einer solchen Bilanz erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung Zweifel angebracht sind. Dabei macht man es sich sicher zu einfach, wenn man auf die logische Widersprüchlichkeit der etwa von LENZEN vorgetragenen Kritik hinweist: Wenn gemäß der These der Postmoderne die Zeichen wissenschaftlicher Theorien keine Realität mehr darstellen, dann würde das auch für die Bilanz gelten: daß sie keine „Realität“ erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung abbilde. Sondern es erscheint sinnvoll, solche Kritik ernst zu nehmen. Sie ernst nehmen bedeutet aber, zumindest grundsätzlich die Möglichkeit rationaler Argumentation zu konzедieren. Und das heißt, daß die Verlässlichkeit rationaler Argumentation insgesamt offenbar größer ist als radikale Kritiker wahr haben wollen: Denn (das ist ein seit langem bekanntes transzendentes Argument) auch radikale Kritiker rationaler Argumentation bedienen sich bei der Begründung ihrer Kritik eben dieser Argumentation.

Aus der (berechtigten) Kritik an einem ontologischen Mißverständnis neuzeitlicher Wissenschaft (sie bilde die Welt ab, so wie sie tatsächlich ist) ergibt sich eben nicht ein „anything goes“ (FEYERABEND 1978, S. 331), dem dann nur allzu leicht ein „rien ne va plus“ (so PETER WEINGART 1984) folgt. Sondern Kritik an einem ontologischen Mißverständnis kann auch als Konsequenz haben, die Leistungen neuzeitlicher Wissenschaft vorsichtiger einzuschätzen, ohne dabei pauschal auf Rationalität zu verzichten (so z. B. MITTELSTRASS 1988).

#### *4. Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung als Konvergenz verschiedener Konzepte*

Auf die Frage der Bilanzierung bezogen: Pädagogische Theoriebildung kann heute nicht mehr mit dem Anspruch auftreten, die Erziehungswirklichkeit so zu beschreiben, wie sie „wirklich“ ist (wie man in der Tradition eines naiven Empirismus meinte) oder das „Eigentliche“ etwa des pädagogischen Bezugs unbezweifelbar gültig herauszustellen. Bilanzierung kann damit auch nicht darauf hinauslaufen, das Scheitern pädagogischer Theoriebildung im Blick auf solche Ansprüche zu konstatieren. Sondern Bilanzierung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung hat Abbrüche pädagogischer Theorieentwicklung ebenso wie Neuansätze und Verknüpfungen im Detail zu untersuchen.

Und dabei zeigt sich, daß Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft

keineswegs nur eine Geschichte des Zerfalls und des Scheiterns ist, sondern daß sich andere Entwicklungsstränge aufzeigen lassen, daß sich pädagogische Theorieentwicklung auch beschreiben läßt als ein Prozeß der Integration und Konvergenz unterschiedlicher theoretischer Konzepte. Dafür finden sich Belege in unterschiedlichen Bereichen:

a) Eine grundlegende Annäherung auf metatheoretischer Ebene deutet sich darin an, daß in unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Konzepten hermeneutische Fragestellungen zunehmend an Gewicht gewinnen: Es scheint sich (und das gilt nicht nur für die Erziehungswissenschaft, sondern für Sozialwissenschaften allgemein) zunehmend Übereinstimmung abzuzeichnen, daß menschliches Tun nicht in der Tradition der klassischen Naturwissenschaften in Analogie zum Verhalten lebloser Gegenstände gesehen werden kann: Menschliches Handeln ist davon beeinflusst, daß Menschen ihrem Tun bzw. ihrer Umwelt einen Sinn, eine Bedeutung zuschreiben. Begriffe wie „Sinn“, „Bedeutung“, „Verstehen“ lösen damit den traditionellen Verhaltensbegriff empirischer Sozialwissenschaft ab und werden zunehmend zu zentralen Konstrukten sozialwissenschaftlicher Forschung:

– In der Tradition der empirischen Sozialwissenschaft gilt das klassische Reiz-Reaktions-Schema mittlerweile als überwunden. Es gibt eine Reihe seit den 70er Jahren geläufiger Beobachtungen, die in diese Richtung deuten: der sogenannte Awareness-Effekt des operanten Konditionierens (daß eben Menschen nicht nur auf Verstärker reagieren, sondern daß ihre Reaktion davon abhängt, was sie wahrnehmen, wie sie die Situation deuten: vgl. HOLZKAMP 1972), das Soziale Lernen in der Tradition BANDURAS (1969) mit der These, daß selbst beim Modellernen die Bedeutung, die Menschen dem beobachteten Verhalten geben, eine Rolle spielt, bis zu Untersuchungen zur Sozialpsychologie des Experiments (z.B. BUNGARD 1980, MERTENS/FUCHS 1978, MASCHESKY 1977) mit der These, daß Versuchspersonen eben nicht nur auf Reize etwa eines Fragebogens reagieren, sondern ihre Antworten davon abhängen, wie sie die Situation „interpretieren“. Und diese Hinwendung letztlich zu hermeneutischen Grundannahmen hat etwa in der empirischen Psychologie dazu geführt, daß die traditionelle Verhaltenstherapie nunmehr im Anschluß an MAHONEY, MEICHENBAUM, LAZARUS, BECK, ELLIS u. a. von einer kognitiven Verhaltenstherapie ersetzt wurde, daß ein Forschungsprogramm „subjektive Theorien“ entstehen konnte (GROEBEN u. a. 1988), daß Kognitionen selbstverständliches Thema sozialwissenschaftlicher Forschung geworden sind.

In der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung findet sich die entsprechende Tendenz: Lehrer und Schüler-Kognitionen gehören derzeit zu den Standardthemen; es werden subjektive Theorien im Zusammenhang mit Lernprozessen untersucht, oder man versucht, die Bedeutung herauszufinden, die Teilnehmer von Erwachsenenbildung den Dozenten, Seminarinhalten oder dem methodischen Vorgehen geben (z.B. MÜHLHAUSEN 1989; KADE 1989; IRLE/WINDISCH 1989).

– Eine deutliche Hinwendung zur hermeneutischen Fragestellung signalisiert auch die zunehmende Attraktivität qualitativer Forschung in Erziehungswissenschaft. Das sogenannte interpretative Paradigma, in dessen Tradition qualitative Forschung entstanden ist, ist ein hermeneutisches Konzept: Für BLUMER lautet die „erste Prämisse“ des Symbolischen Interaktionismus, „daß Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen“ (1973, S. 81). Und entsprechend ist es durchgängiges Anliegen qualitativer Forschung, eben nicht

(bzw. nicht nur) Verhalten zu erfassen, sondern die Bedeutung, die dieses Verhalten (sei es sprachlicher oder nichtsprachlicher Art) besitzt.

Dabei gewinnen zunehmend auch andere metatheoretische hermeneutische Konzepte an Bedeutung: etwa die Psychologie der persönlichen Konstrukte im Anschluß an KELLY (z. B. 1986) oder der Konstruktivismus. Auf der Basis der These, daß Menschen ihre Wirklichkeit konstruieren (d. h. ihren Erfahrungen eine bestimmte Bedeutung geben) wird dann z. B. versucht, die „subjektive Sicht“ von Schülern zu erfassen (z. B. FROMM 1987), das Vorgehen in pädagogischer Beratung zu rekonstruieren (KÖNIG 1990) usw.

- Und schließlich ist in diesem Zusammenhang auch ein zunehmendes Interesse an hermeneutischen Fragestellungen in der Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu verzeichnen: Aufarbeitung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik stellt nicht nur ein historisches, sondern ein systematisches Anliegen dar (z. B. OELKERS/SCHULZ 1984); qualitative Forschung greift bei der theoretischen Fundierung ihres Vorgehens zunehmend auf DILTHEY zurück (z. B. GROEBEN 1986, S. 14 f., LAMNEK 1988, S. 72 ff.), und die Entwicklung einer Bildungstheorie auf der Basis des Verstehens wird als erziehungswissenschaftliche Aufgabe gesehen (UHLE 1989).

Das Ergebnis ist, daß wir heute in deutlich größerem Umfang als in den 70er Jahren in der Lage sind, Argumentationen aus unterschiedlichen Paradigmen zu verbinden: Überlegungen zum subjektiven Sinn (etwa in der Tradition von ALFRED SCHÜTZ) lassen sich in Beziehung setzen zu Ergebnissen der Erforschung subjektiver Theorien etwa in der Tradition der empirischen Sozialforschung – wie man entsprechend bei theoretischen Diskussionen des Konzeptes „subjektive Theorien“ nunmehr auch explizit auf DILTHEY zurückgreift (so GROEBEN 1986).

Was diese Übersetzung von Ergebnissen unterschiedlicher theoretischer Herkunft erleichtert, sind die wissenschaftstheoretischen Grundlagenkrisen der Sozialwissenschaft der 70er Jahre: Wenn (und dies scheint nicht mehr abweisbar) deutlich ist, daß Theorien eben nicht die Wirklichkeit abbilden, dann erübrigen sich theoretische Glaubenskämpfe hinsichtlich der Frage, welches in Wirklichkeit das „richtige Paradigma“ ist, und dann können Argumentationen aus unterschiedlichen metatheoretischen Traditionen unmittelbar aufeinander bezogen werden.

- b) Damit wird bereits eine zweite Ebene angedeutet, auf der sich eine Annäherung zwischen verschiedenen theoretischen Konzepten abzeichnet, die Ebene der Forschungsmethodik.

Für die Tradition der empirischen Sozialwissenschaft ist die forschungsmethodische Absicherung des Vorgehens immer einer der zentralen Punkte gewesen, der nicht selten als Verselbständigung des methodischen Instrumentariums kritisiert wurde. Traditionelle Hermeneutik in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verfügte demgegenüber kaum über forschungsmethodische Ansätze: Selbst HELMUT DANNERS „Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik“ diskutieren zwar ausführlich hermeneutische Methoden der Auslegung von Texten, seine Darstellung des Verstehens der Erziehungswirklichkeit beschränkt sich jedoch auf Hinweise auf das Eingebundensein erzieherischer Verhältnisse in soziale Gegebenheiten oder die Wichtigkeit von

Einführung und Offenheit (1989, 99 ff.) – eine Forschungsmethodik des Verstehens der Erziehungswirklichkeit fehlt.

Wenn man die Entwicklung der forschungsmethodischen Diskussion in den Sozialwissenschaften seit den 70er Jahren (vgl. GRAZ/KRAIMER 1983; KROMREY 1986; ZEDLER/MOSER 1983) verfolgt, so zeichnet sich eine deutliche Annäherung unterschiedlicher forschungsmethodischer Vorgehensweisen ab:

Innerhalb der Tradition der empirischen Forschung verstärkt sich die Tendenz, auch offenere Verfahren zu entwickeln – es sei etwa an die Anwendung qualitativer Verfahren im Rahmen klassisch empirischer Untersuchungen erinnert. In hermeneutisch ausgerichteten Konzepten wird demgegenüber stärkeres Gewicht auf die forschungsmethodische Absicherung des Vorgehens gelegt. Hier seien nur einige Beispiele erwähnt:

- die Entwicklung der objektiven Hermeneutik zu einer Forschungsmethodik und ihre Rezeption im Rahmen hermeneutischer Traditionen (z. B. AUFENANGER/LENSSEN 1986; UHLE 1989, S. 143 f.).
- die stärkere forschungsmethodische Ausrichtung in der Tradition sogenannter interpretativer Paradigmen – etwa die Rezeption der Konversationsanalyse in der Erziehungswissenschaft (z. B. MAROTZKI 1990).
- die stärkere forschungsmethodische Absicherung qualitativer Interviewverfahren: Ein qualitatives Interview ist eben nicht ein Irgendwie-Miteinander-Reden, sondern es gibt eine Reihe von ausgefeilten forschungsmethodischen Ansätzen von unterschiedlichen Vorgehensweisen narrativer Interviews bis zur Struktur-Lege-Technik, Lautem Denken, Netz-Interview, Konstrukt-Interview usw. (vgl. z. B. FROMM 1987; SCHEELE/GROEBEN 1984; SCHÜTZE 1977; WAGNER u. a. 1977).

Wenn man pädagogische Theoriebildung Ende der 80er Jahre mit der Theoriebildung Ende der 70er Jahre vergleicht, so zeigt sich (und das gilt nicht nur für die klassische empirische Forschungstradition), daß sie gegenwärtig deutlich stärker forschungsmethodisch bestimmt ist: Eine „Theorie pädagogischen Handelns“ etwa wird forschungsmethodisch mit Analysen auf der Basis der „objektiven Hermeneutik“ gestützt (KORING 1989); bei der Diskussion der pädagogischen Bedeutung von Trennungserfahrung bei türkischen Emigranten wird auf qualitatives Interview-Material zurückgegriffen (KREIDT u. a. 1989). Und bei Drittmittelprojekten oder Dissertationen ist es mittlerweile ohnehin in weitem Umfang üblich, das Vorgehen forschungsmethodisch abzusichern.

c) Annäherungen zwischen verschiedenen theoretischen Paradigmen deuten sich schließlich auch noch hinsichtlich des Theorie-Praxis-Verhältnisses an. Erziehungswissenschaft hat sich seit HERBART als angewandte Disziplin verstanden, deren Ergebnisse praktisches pädagogisches Handeln zu leiten vermögen. Strittig zwischen Hermeneutik und Empirie ist jedoch gewesen, wie diese Leitung praktischen Handelns geschehen könnte: Während in der hermeneutischen Tradition hier das Schwergewicht auf Aufklärung der Praxis liegt, ist für die Tradition der empirischen Erziehungswissenschaft Handlungsrelevanz definiert als technologische Umsetzung genereller Gesetzaussagen.

Beide Auffassungen sind jedoch so nicht mehr haltbar (vgl. auch BECK/BONSS 1989): Die Diskussion um die empirische Sozialwissenschaft hat gezeigt, daß Anwendung eben nicht bloße technologische Transformation genereller Ge-

setzesaussagen darstellt (vgl. z. B. DRERUP 1987). Und auch Aufklärung bleibt leer, solange sie keinen Einfluß auf konkretes Handeln hat, d. h. solange sich auf einer solchen Basis nicht verlässliche Hinweise über bessere und schlechtere bzw. effektivere oder weniger effektive Handlungsmöglichkeiten ergeben.

Auch hier dürfte es die wissenschaftstheoretischen Krise der modernen Sozialwissenschaft gewesen sein, die zum einen die ursprünglichen Erwartungen desillusioniert hat, zum anderen aber auch Ansätze zu einer veränderten Einschätzung bietet: Auf dem Hintergrund der kognitiven Wende in der Sozialforschung ist nämlich auch für die Anwendung sozialwissenschaftlichen Wissens deutlich geworden, daß Rezeption nicht nach einem Reiz-Reaktions-Schema abläuft. Anwender wenden eine Theorie nicht einfach an, sondern sie transformieren wissenschaftliche Theorien, indem sie der Theorie eine Bedeutung geben, sie in ihre subjektive Konstruktion der Wirklichkeit einfügen (vgl. KÖNIG/ZEDLER 1989).

Inwiefern kann dann erziehungswissenschaftliche bzw. allgemein sozialwissenschaftliche Theoriebildung dem Praktiker Hinweise für konkretes Handeln geben?

Sozialwissenschaftliche Theoriebildung, das hat bereits die Paradigmendiskussion gezeigt, leistet hier zunächst eines: Sie stellt dem Praktiker alternative Deutungen konkreter Situationen zur Verfügung, die dann ein anderes Vorgehen in eben solchen Situationen ermöglichen (vgl. auch KÖNIG 1990).

Gleichsam klassisches Beispiel dafür ist die Verhaltenstheorie: Was dieses theoretische Konzept dem Praktiker zunächst zur Verfügung stellt, ist ein System von Grundbegriffen, auf deren Basis sich alltäglich Situationen deuten lassen. Störungen etwa eines Schülers werden hier nicht mehr gedeutet etwa als „Böswilligkeit“, sondern unter Begriffen wie „Kontingenz“, „Verstärkung“, „Löschung“ usw. Im Rahmen empirischer Untersuchungen ist dann der Zusammenhang zwischen verschiedenen Begriffen (z. B. zwischen Verstärkung und Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens) untersucht bzw. lassen sich praktische Verfahrensweisen (etwa zur Erstellung eines Verstärkerprogramms) gewinnen.

Gerade die Verhaltenstheorie ist ein gutes Beispiel für die veränderte Sichtweise hinsichtlich der Funktion theoretischer Konzepte. Verhaltenstheorie (und Entsprechendes gilt für andere „Paradigmen“) läßt sich nicht „ontologisch“ begründen. Es macht keinen Sinn zu fragen, ob menschliches Tun „in Wirklichkeit“ Reagieren auf Reize ist oder etwas anderes (vgl. KÖNIG 1991). Sondern theoretische Konzepte sind zunächst einmal ein (mehr oder weniger) theoretisch expliziertes und empirisch gestütztes System von Grundbegriffen, von alternativen Konstruktionen der Wirklichkeit, die dann unterschiedliche Konsequenzen für praktisches Handeln implizieren. Und die Beurteilung von solchen Konzepten ist dann nicht unter Berufung auf eine Wirklichkeit, sondern im Blick auf die Konsequenzen für praktisches Handeln zu leisten – eine Forderung, die für die Psychologie neuerdings etwa von NORBERT GROEBEN nachdrücklich erhoben wurde (GROEBEN 1986; 1991).

Was ergibt sich daraus für die Erziehungswissenschaft? Erziehungswissenschaft



hat immer schon dem Praktiker für pädagogisches Handeln alternative Deutungen der Wirklichkeit an die Hand gegeben. Pädagogischer Takt, pädagogischer Bezug, aber auch Verhaltensmodifikation oder Operationalisierung von Unterrichtszielen sind zunächst solche unterschiedliche Grundbegriffe, die dem Praktiker eine jeweils andere Sicht der „Erziehungswirklichkeit“ vermitteln und auf deren Basis dann unterschiedliche Vorgehensweisen präferiert werden. Wie weit die einzelnen Konstruktionen theoretisch expliziert und empirisch gestützt sind, ist im Einzelfall sehr unterschiedlich. Gemeinsam aber ist, daß (darauf hat bereits KUHN hingewiesen) im Grunde jede in einer wissenschaftlichen Konzeption formulierten alternativen Konstruktionen der Wirklichkeit bestimmte Probleme lösen kann, bestimmte Probleme aber ungelöst läßt oder aber überhaupt nicht in den Blick rückt. Vergleich von Theorien kann damit nicht im Blick auf Kriterien wie „wahr“ und „falsch“ erfolgen, sondern letztlich nur im Blick auf praktisches Handeln: wie weit eine Theorie (und das gilt gerade für die Erziehungswissenschaft) pädagogisches Handeln nicht nur verläßlich, sondern auch im Blick auf ethische Maximen wie die Forderung nach Mündigkeit zu leiten vermag.

Hermeneutische Tradition und empirische Erziehungswissenschaft nähern sich auch unter dieser Perspektive aneinander an: Jede stellt alternative Deutungen und Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung, jede bedarf theoretischer Explikation und forschungsmethodischer Stützung, jede ist auch in Gefahr, unter der Hand die pädagogische Zielsetzung aus dem Auge zu verlieren.

### *5. Konsequenzen*

Was ergibt sich daraus für die Bilanz der Erziehungswissenschaft: Wenn man Erziehungswissenschaft mißt an Erwartungen, die man bis in die 70er Jahre an Wissenschaft gestellt hat, nämlich daß sie unbezweifelbare Wahrheit und/oder technologisch anwendbare Gesetzmäßigkeiten hervorbringe, dann ist die negative Bilanz der Erziehungswissenschaft gerechtfertigt: Erziehungswissenschaft hat solche Erwartungen, wie man sie seinerzeit an sie gestellt hat, nicht erfüllen können.

Daraus die Konsequenz einer negativen Bilanz der Erziehungswissenschaft zu ziehen, ist jedoch ein Schluß, der seinerseits nicht gerechtfertigt ist: Erziehungswissenschaft, das ist die Alternative, ist nicht zu messen an Erwartungen, die man in den 70er Jahren an die Sozialwissenschaft gestellt hat. Sondern Erziehungswissenschaft ist an dem zu messen, was (auf dem Hintergrund der wissenschaftstheoretischen Diskussionen der letzten zwanzig Jahre) Wissenschaft vernünftigerweise zu leisten vermag.

Wenn man die Bilanz erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung im Blick auf solche Kriterien sieht, dann ergibt sich eine positivere Bilanz als viele Bilanzierer (gerade auch aus der Reihe der Erziehungswissenschaftler) meinen: eine Bilanz nicht des Auseinanderfallens und Auflösens in realitätsferne Sprachspiele, sondern eine Bilanz, die bestimmt ist von einer deutlichen Annäherung unterschiedlicher theoretischer Konzepte, einer zunehmenden for-

schungsmethodischen Absicherung und einer kontinuierlich ansteigenden Bearbeitung konkreter pädagogischer Fragen.

Von einer Bilanz erwartet man, daß sie in Vorschläge für die weitere Politik des Unternehmens ausmündet. Was für Vorschläge für das Unternehmen „Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung“ lassen sich auf der Basis der hier vorgelegten Bilanzierung unterbreiten?

Theorieentwicklung, das ist spätestens seit der Paradigmendiskussion im Anschluß an KUHN deutlich geworden, bedeutet stets auch Entwicklung neuer metatheoretischer Konzeptionen. Fortwährende Entwicklung immer wieder neuer theoretischer Entwürfe aber führt dann zu einer Inflation sozialwissenschaftlicher Theorieentwicklung, führt dazu, daß die Leistungsfähigkeit der verschiedenen Konzepte überhaupt nicht mehr überprüft werden kann aufgrund vorschneller Wendung zu immer neuen Paradigmen.

Was für die Erziehungswissenschaft gegenwärtig ansteht, ist somit sicher nicht fortwährendes Entwickeln und Verwerfen stets neuer Paradigmen. Sondern was ansteht, ist, vorhandene Konstruktionen zunächst weiter theoretisch zu explizieren, sie forschungsmethodisch abzusichern und intendierte Anwendungen im Bereich der Erziehungspraxis zu untersuchen.

Was der Erziehungswissenschaft schließlich bis heute weithin fehlt, ist eine Lehrbuchtradition: Lehrbuchtradition bedeutet nicht, ein Lehrbuch der „richtigen“ Beschreibung pädagogischer Wirklichkeit zu erstellen. Sondern Lehrbuchwissen kann nur bedeuten, die zur Verfügung stehenden unterschiedlichen Konstruktionen pädagogischer Wirklichkeit systematisch darzustellen. Von welchen theoretischen Konzeptionen läßt sich etwa der Bereich Schulwirklichkeit oder Erwachsenenbildung deuten: Welches sind die zentralen Begriffe, welche forschungsmethodischen Ansätze bestehen, welche Ergebnisse sind im Rahmen unterschiedlicher Konzeptionen erzielt worden und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für praktisches pädagogisches Handeln. Das vorhandene Wissen unterschiedlicher metatheoretischer Konzeptionen zu systematisieren und darzustellen, wäre Aufgabe einer Lehrbuchtradition.

Ein solches Lehrbuchwissen führt dann nicht, wie man in der Tradition eines naiven Reiz-Reaktions-Schemas annahm, zu einer „Entmündigung des Laien“ (TENORTH 1984, S. 65). Sondern Mündigkeit bedeutet auch, über alternative Deutungsmuster der Wirklichkeit und damit über alternative Handlungsmöglichkeiten verfügen zu können. Insofern ist die Weiterführung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung im Blick auf die Forderung nach Mündigkeit letztlich eine genuin pädagogische Aufgabe.

*Literatur*

- AUFENANGER, S./LENSEN, M. (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur: Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München 1986.
- BANDURA, A.: Principles of behavior modification. London 1969.
- BAUDRILLARD, J.: Agonie des Realen. Berlin 1978.
- BAUDRILLARD, J.: Kool Killer oder der Aufstand der Zeichen. Berlin 1978a.
- BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt 1989.
- BECKER, H. u. a.: Bildungsreform – eine Bilanz. Stuttgart 1976.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1973.
- BLUMER, H.: Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbeck 1973, S. 80–146.
- BUNGARD, W. (Hrsg.): Die „gute“ Versuchsperson denkt nicht. Artefakte in der Sozialpsychologie. München 1980.
- DANNER, H.: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 2. Aufl. München 1989.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Einrichtungen von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1969.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission: Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Stuttgart 1974.
- DEWE, B./FERCHHOFF, W.: Die Lust am Schein – Postmodernistische Notizen über Trends, Geschmäcker und Redensarten unter Pädagogen. In: BAACKE, D. u. a. (Hrsg.): Am Ende – postmodern? Weinheim 1985, S. 42–70.
- DRERUP, H.: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis. Bonn 1979.
- DRERUP, H.: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. Weinheim 1987.
- DRERUP, H./TERHART, E.: Wissensproduktion und Wissensanwendung im Bereich der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), H. 3, S. 377–394.
- FEIKS, D.: Klassenarbeitsängste – müssen die sein? In: Pädagogik 40 (1988), H. 4, S. 11–15.
- FEYERABEND, P.K.: Ausgewählte Schriften, Bd. 1: Der wissenschaftstheoretische Realismus und die Autorität in den Wissenschaften. Braunschweig 1978.
- FÖRSTER, H. v.: Sicht und Einsicht: Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Braunschweig 1985.
- FOUCAULT, M.: Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt/Main 1971.
- FROMM, M.: Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Untersuchung zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Sozialforschung. Weinheim 1987.
- GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt/Main 1983.
- GIESECKE, H.: Das Ende der Erziehung. Stuttgart 1985.
- GLASERSFELD, E. v.: Wissen, Sprache und Wirklichkeit: Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig 1987.
- GROEBEN, N.: Zur Konzeption einer verstehend-erklärenden Psychologie und ihren ethischen Implikationen. In: Ethik und Sozialwissenschaft 2 (1991).

- GROEBEN, N.: Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen 1986.
- GROEBEN, N. u. a.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen 1988.
- GROOTHOFF, H. H.: Die Krise der allgemeinbildenden Schule. Über den Widerstreit von Bildung und Ausbildung im Deutschen Schulwesen. Frankfurt/Main 1988.
- HABERMAS, J.: Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt/Main 1985.
- HENTIG, H. v.: Erkennen durch Handeln: Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1982.
- HOFFMANN, D.: Erziehungswissenschaft: eine Einführung. Stuttgart 1980.
- HOLZKAMP, K.: Kritische Psychologie. Frankfurt 1972.
- IRLE, G./WINDISCH, M.: Forschungstransfer in die Schulpraxis. Weinheim 1989.
- KADE, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989.
- KECKEISEN, W.: Erziehungswissenschaft, Kritische. In: LENZEN, D. (Hrsg.). Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. Reinbeck 1989, S. 482–507.
- KELLY, G. A.: Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Paderborn 1986.
- KÖNIG, E.: Verstehend-erklärende Sozialwissenschaft: Konstruktion oder Ontologie? In: Ethik und Sozialwissenschaft 2 (1991).
- KÖNIG, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft (Bd. 1). München 1975.
- KÖNIG, E.: Beratungswissen – Beratungspraxis: Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens in der Beratung. In: DREKUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim 1990, S. 99–116.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989.
- KORING, B.: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Weinheim 1989.
- KREIDT, U.: Trennungserfahrung und Lebenslauf. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), H. 3, S. 337–355.
- KROMREY, H.: Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. Opladen <sup>3</sup>1986.
- KUHN, T. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/Main 1973.
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie. München 1988.
- LASSAHN, R.: Einführung in die Pädagogik. 2. Aufl. Heidelberg 1976.
- LENZEN, D.: Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980.
- LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation: Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), H. 1, S. 41–60.
- LENZEN, D.: Pädagogik-Erziehungswissenschaft. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. Reinbeck 1989, S. 1105–1117.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. 2 Bände. Reinbeck 1989a.
- LOCH, W.: Die Wenden des pädagogischen Bewußtseins als Herausforderung einer phänomenologischen Pädagogik. In: Bildung und Erziehung 37 (1984), H. 2, S. 119–130.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt 1982, S. 11–40.
- LYOTARD, J.-F.: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Bremen 1982.
- MASCHESKY, W.: Das Experiment in der Psychologie. Frankfurt/Main 1977.
- MATURANA, H. R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig 1982.
- MERTENS, W./FUCHS, G.: Krise der Sozialpsychologie? München 1978.
- MITTELSTRASS, J.: Die Philosophie der Wissenschaftstheorie. Über das Verhältnis von

- Wissenschaftstheorie, Wissenschaftsforschung und Wissenschaftsethik. In: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie 19 (1988), H. 2, S. 308–327.
- MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. 2. Aufl. München 1978.
- MÜHLHAUSEN, U.: Die Determiniertheit des Unterrichts durch Lehrer- und Schülerpläne. In: Unterrichtswissenschaft 17 (1989), H. 1, S. 60–77.
- NEUMANN, D./OELKERS, J.: Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 35 (1981), H. 10, S. 623–648.
- OELKERS, J./SCHULZ, W.K. (Hrsg.): Pädagogisches Handeln und Kultur. Bad Heilbrunn 1984.
- RÖHRS, H./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt/Main 1989.
- RÖLFF, H.-G.: Soziologie der Schulreform: Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung. Weinheim 1980.
- ROTH, G.: Autopoiese und Kognition: Die Theorie H. R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: SCHMIDT, S.J. (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/Main 1987, S. 256–286.
- RUTSCHKY, K.: Das Milchmädchen rechnet. Über den Pessimismus als pädagogische Triebkraft. In: BAACKE, DIETER; u.a.: Am Ende – postmodern? Weinheim 1985, S. 83–95.
- SCHEELE, B./GROEBEN, N.: Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien: die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT) (Konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen). Tübingen 1988.
- SCHMIDT, S.J.: Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt 1987.
- SCHÜTZE, F.: Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Kommunikative Sozialforschung. München 1976, S. 159–260.
- TENORTH, H.-E.: Rationalität der Pädagogik. In: HERRMANN, U. (Hrsg.): Historische Pädagogik. 14. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1977, S. 131–158.
- TENORTH, H.-E.: Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), H. 1, S. 49–68.
- TERHART, E.: Interpretative Unterrichtsforschung. Stuttgart 1978.
- UHLE, R.: Verstehen und Pädagogik. Weinheim 1989.
- WAGNER, A.C. u.a.: Die Analyse von Unterrichtsstrategien mit der Methode des „Nachträglichen Lauten Denkens“ von Lehrern und Schülern zu Ihrem unterrichtlichen Handeln. In: Unterrichtswissenschaft 5 (1977), S. 244–250.
- WEINGART, P.: Anything goes – rien ne va plus. Der Bankrott der Wissenschaftstheorie. In: Kursbuch 78 (1984), S. 61–75.
- WOTTAWA, H.: Gesamtschule: Was sie uns wirklich bringt? Düsseldorf 1982.
- WÜNSCHE, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: Neue Sammlung 25 (1985), H. 4, S. 433–449.
- WULF, C.: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München <sup>2</sup>1978.
- ZABECK, J.: Paradigmapluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm. Ein Beitrag zur Überwindung der Krise in der Erziehungswissenschaft. In: BRANDT, W./BRINKMANN, D. (Hrsg.): Tradition und Neuorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hamburg 1978.
- ZEDLER, P.: Stagnation und Bewertungswandel. Zu Stand, Entwicklung und Folgen

ausbleibender Strukturreformen im Bildungswesen. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), H. 4, S. 501–524.

ZEDLER, P./MOSER, H. (Hrsg.): Aspekte qualitativer Sozialforschung. Opladen 1983.

### *Abstract*

#### *„Balancing the Development of Educational Theory“*

Balancing the development of educational theories is not seen as summarizing publications, research projects etc., but as asking for the results of the development of educational theories. For the seventies a limited number of educational paradigms can be summarized. This situation was followed by a development, that can be described as different reactions to crises in social theory in general. The present state seems to be an accumulating approximation between different concepts towards a practical educational theory, that is characterized by methodologically proved investigation of a meaningful educational practice.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Eckard König, Universität Paderborn, Fachbereich 2, Warburger Straße 100, 4790 Paderborn.